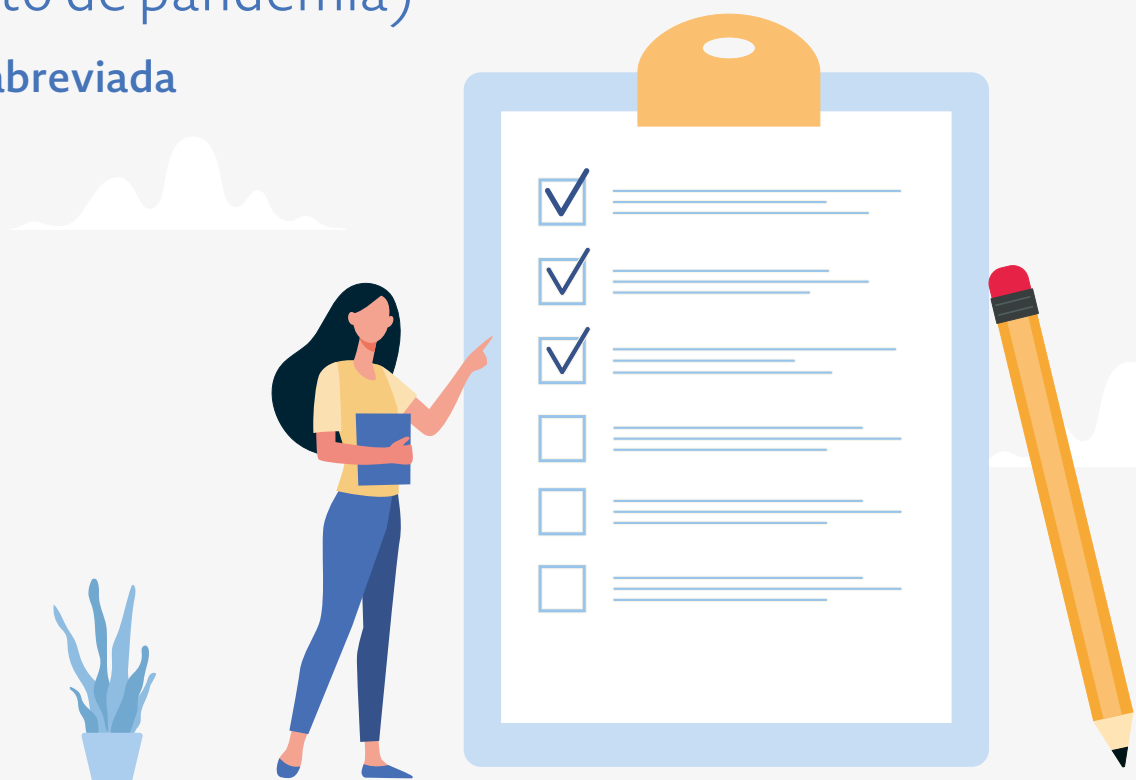


Buenas prácticas para calificar

sobre cómo asignar notas
que sean justas e informativas
(especialmente en
contexto de pandemia)

Versión abreviada



Contenidos

I. Presentación	3
II. Nociones generales sobre calificación	4
Distinciones conceptuales básicas	5
La diferencia entre evaluación y calificación	5
Evaluación sumativa y evaluación formativa	5
Evaluación referida a normas y evaluación referida a criterios	6
La importancia de las notas en la experiencia educativa y la dificultad de asignarlas	6
III. Recomendaciones para calificar (y en particular en tiempos de pandemia)	9
1. ¿Para qué y para quién calificar?	9
2. Planificar la calificación anticipadamente y articulándola con la evaluación formativa	10
3. No confundir más evidencia con más actividades o más pruebas para promediar	11
4. La autenticidad y autoría de las evidencias de aprendizaje	11
5. La auto-evaluación como fuente de información	12
6. ¿Qué calificar? ¿Avances, logros o proceso?	13
7. Flexibilidad en los tiempos de entrega	14
8. ¿Notas o conceptos? ¿Cuánta precisión?	15
9. La promoción y repitencia	15
10. El trabajo en equipo al interior de los establecimientos	16
Referencias bibliográficas	17

Nota: MIDE UC reconoce la importancia de las distinciones lingüísticas relativas a la igualdad de género. Para efectos de favorecer la fluidez de la lectura, se ha prescindido de estas distinciones en el presente documento.

Cómo citar este documento: Contreras, J., Flotts, M., Izquierdo, G., Meckes, L., Tobar, S., & Varela, R. (2021). Buenas prácticas para calificar: sobre cómo asignar notas que sean justas e informativas (especialmente en contexto de pandemia): Versión abreviada, MIDE UC, Pontificia Universidad Católica.

I. Presentación



Este documento tiene como antecedente una versión extensa que preparamos y difundimos hace algunas semanas. Dada la extensión de aquel, decidimos hacer una versión abreviada con la entrega de las recomendaciones y sugerencias que hemos sistematizado a partir de la revisión de la literatura y las experiencias en Chile y en otros países. Estas recomendaciones son precedidas de un capítulo introductorio que entrega antecedentes conceptuales básicos sobre evaluación y calificación.

Tal como señalamos en la presentación del documento más extenso, entendemos que la evaluación, que suele ser vista como un tema complicado, difícil e incluso tedioso para profesores y estudiantes, es una herramienta que, bien utilizada, puede constituir un impulso para favorecer el aprendizaje. No basta con evaluar para promover rutas de mejora, pero es muy difícil trazar esas rutas si no se cuenta con información de calidad recolectada en procesos evaluativos bien diseñados e implementados.

En este marco entonces, ofrecemos este material sobre calificación. El documento extenso puede descargarse en <https://www.mideuc.cl/aportes-para-la-evaluacion/documentos-para-la-evaluacion-a-distancia/> e incluye además un capítulo sobre experiencias nacionales y otro referido a experiencias internacionales en el ámbito de la calificación en este periodo extraordinario de crisis sanitaria.

Esperamos que encuentren en estas ideas que hemos sistematizado, y en las recomendaciones que hacemos, una buena “excusa” para hablar de estos temas con sus colegas. No aspiramos a dar respuestas ni formas definitivas: queremos entregar los ingredientes para favorecer la reflexión profesional y la co-construcción de nuevas y mejores formas de evaluar y calificar, en particular, en este periodo de crisis sanitaria. Esperamos haberlo conseguido.

En la elaboración de este documento y de su versión extensa participó un equipo de MIDE UC conformado por Johana Contreras, Paulina Flotts, Gabriela Izquierdo, Lorena Meckes, Silvia Tobar y Rafael Varela. Agradecemos también las contribuciones del Colegio Artístico Costa Mauco, el Colegio Madrigal, la Escuela rural Madre Divina Providencia y el Colegio San José de Peñalolén, y las reflexiones de Alejandra Arratia de Educación 2020; Marcia Muñoz, SIP Red de Colegios, y Rosita Puga, Fundación EducAraucanía, en el conversatorio ‘Diálogos sobre evaluación y calificación en tiempos de pandemia’ organizado por MIDE UC.

II. Nociones generales sobre calificación



“(…) corregir trabajos de los estudiantes es tal vez la parte más ingrata de la tarea docente. Nos requiere una gran cantidad de tiempo y suele ser bastante aburrido. Es una tarea casi administrativa. Algunos la realizamos con mayor cuidado y detalle, otros hacemos una lectura “cruzada” y rápida de los trabajos. Establecer una calificación suele ser relativamente sencillo para los casos extremos (estudiantes muy “buenos” o muy “malos”) pero también resulta estresante y hasta un poco angustiante) en los casos “dudosos”, cuando sabemos que el futuro del estudiante depende en parte de nuestra decisión de aprobarlo o reprobalo¹. En estos casos nos debatimos interiormente entre la consideración por el estudiante (“darle una oportunidad”) y la necesidad de asegurar que se alcancen ciertos logros o aprendizajes para aprobar, como forma de evitar que el pasaje por el sistema educativo se transforme en una experiencia vacía de contenido (“mantener el nivel”). Consideramos si el estudiante realmente ha puesto todo su esfuerzo, si lo que pretendemos que aprenda está a su alcance y nos debatimos con lo que el programa de estudio nos pide que enseñemos” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p. 208).

Asignar calificaciones, o poner notas, es una tarea difícil. Y en nuestras culturas escolares solemos tener prácticas bastante arraigadas que nos permiten lidiar con este asunto de manera más o menos automática: sacamos un promedio de todas las evaluaciones para tener una medida de resumen de los aprendizajes de un periodo, ponemos la nota 4,0 en el 60% de logro (o en 50 o 70), intentamos establecer diferencias en los rendimientos usando para ello una escala muy amplia (de 61 puntos, si consideramos la escala de 1,0 a 7,0 y sus decimales) ...Y ello, sin mencionar siquiera las diferencias en los criterios con que distintos profesores aplican la escala (desde el clásico “el 7 es para Dios” hasta poner un 4,0 como la nota más baja para que “sea azul”). Estas dificultades habituales se han visto intensificadas en el escenario actual de crisis sanitaria.

1. Cabe precisar que el dilema de aprobar/reprobar con efecto inmediato de repitencia es propio solo de algunos sistemas y solo en algunos niveles del ciclo educativo.



Distinciones conceptuales básicas

Al igual que en cualquier campo disciplinario, es preciso contar con un lenguaje básico común. Veremos a continuación algunas distinciones importantes.

La diferencia entre evaluación y calificación

Aunque se suelen usar como conceptos sinónimos e intercambiables, evaluar y calificar no es lo mismo. La evaluación es el acto o proceso cognitivo por el cual se establece una afirmación respecto de la calidad, valor o importancia de cierta entidad (Scriven, 2013); por su parte, la calificación es una representación del logro del aprendizaje en un número, símbolo o concepto, que permita transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje (MINEDUC, 2018). En palabras simples, mientras que cuando evaluamos lo que hacemos es un juicio de valor acerca de las cualidades de un objeto de interés (p. ej. un aprendizaje), cuando calificamos asignamos un número, concepto o símbolo a esas cualidades. Se deriva de lo anterior una idea bastante obvia (pero que, desgraciadamente, no tenemos siempre a la vista en nuestras prácticas docentes cotidianas): no toda evaluación implica necesariamente una calificación o nota y es posible evaluar sin asignarla.

Evaluación sumativa y evaluación formativa

La evaluación puede cumplir distintos propósitos. Tradicionalmente, y siguiendo la distinción que hace Michael Scriven en los años sesenta, se habla de **evaluación sumativa** para referirse a aquella que ocurre al final de un periodo de enseñanza y que tiene como propósito fundamental calificar al estudiante; y de **evaluación formativa** para referirse a aquellas evaluaciones que ocurren durante el proceso de enseñanza y que tienen como finalidad adaptar dicho proceso a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de mejorar su desempeño (Scriven, 1967).

La **evaluación sumativa**, tal como se señaló anteriormente, está intrínsecamente vinculada a la calificación, toda vez que cumple la función de informar y certificar, ante otros, el grado en que cada estudiante ha logrado los aprendizajes esperados de un período educativo dado. Cumple, por tanto, “una función social de acreditación de conocimientos y capacidades, propia de los sistemas de educación formal” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2018, p. 207). Precisamente por esto, es que se suele aplicar al final de un período de aprendizaje, a modo de síntesis.

La **evaluación formativa**, por su parte, tiene como finalidad retroalimentar a estudiantes y maestros en las distintas etapas del proceso de aprendizaje (Bloom, 1969, en Wiliam, 2011), y junto con ello, se caracteriza porque el docente la utiliza para tomar decisiones respecto de su enseñanza a partir de lo observado (Bloom, 1971, en Martínez Rizo, 2012). “El carácter formativo de la evaluación, por tanto, no es algo intrínseco a la actividad propuesta, sino que refiere al uso de la información recogida” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2018, p. 146). Lo que hace formativa a una evaluación no es el tipo de instrumentos que se emplean, ni solo el momento en que se aplica, sino su propósito central.

Evaluación referida a normas y evaluación referida a criterios

Esta forma de clasificar las evaluaciones está en función del referente con el cual se contrastan los resultados.

La **evaluación referida a normas** es aquella en que el referente para establecer la nota son los demás evaluados y la comparación del desempeño entre las personas, instituciones o sistemas evaluados; el foco para determinar la calificación no está puesto en conocer cuánto sabe o es capaz de hacer el evaluado, o si alcanzó lo que se esperaba, sino en conocer qué posición ocupa su desempeño en el conjunto de evaluados.

La **evaluación referida a criterios**, en cambio, compara el desempeño o resultado del evaluado con una definición clara y explícita de lo que se espera que conozca y sea capaz de hacer en un determinado dominio o ámbito; el foco no está puesto en comparar a los evaluados entre sí, sino en compararlos con un estándar esperado (Ravela, 2006). De esta manera, la calificación se define en relación con el nivel mínimo aceptable que se espera que sea alcanzado, el cual determina la nota de aprobación.



La importancia de las notas en la experiencia educativa y la dificultad de asignarlas

Difícilmente alguien podrá contradecir que las notas tienen un enorme impacto en la experiencia educativa; si preguntamos a un niño “¿cómo te fue este año en el colegio?”, probablemente obtengamos respuestas del tipo “bien, terminé con promedio 6,4” o “más o menos no más, tuve promedio 5,6”... Es poco probable que frente a esa pregunta tengamos respuesta del tipo “bien, aprendí cosas súper interesantes”, “más o menos, hay cosas que no logré entender bien, a pesar del empeño que le puse”. La nota (sea la calificación frente a una evaluación en particular o la nota promedio al terminar un año) suele adquirir preponderancia radical por sobre el aprendizaje y marca de manera bien importante la experiencia educativa de los estudiantes, y puede ser un estímulo o un obstáculo para estar motivado y participar de la experiencia de aprender.

Muchas veces nuestros estudiantes se esfuerzan por sacar una determinada nota, más que por aprender. En ocasiones, los profesores se ven interpelados por los apoderados para justificar una determinada calificación. Todos somos conscientes de que las notas tienen consecuencias que pueden marcar de manera radical la vida de niños y jóvenes: el promedio de notas como medida para la promoción (pasar de curso) y el NEM (y ranking) como factor clave para el acceso a la educación superior son parte de la política educativa en Chile que manifiesta que la nota es muy importante.

Proponemos que es necesario asumir la importancia y complejidad que tienen las notas en la experiencia y trayectoria educativa de nuestros estudiantes, y prestar a la planificación de las tareas de evaluación para calificar tanta importancia como la que damos a planificar las actividades de aprendizaje.

También proponemos revisar nuestras prácticas a la hora de calificar y, para ello, encontrará a continuación un conjunto de sesgos que la literatura especializada ha identificado como comunes a la hora de calificar:



Asignar las notas para que ellas tengan una distribución que se acerque lo más posible a la curva normal: la gran mayoría de las notas en el sector medio de la distribución y unas pocas en los segmentos inferior y superior de ella (De Landsheere, 1992, en Merle, 2018, p. 119). Al respecto, es necesario recordar que la educación es una actividad en la que buscamos que todos los estudiantes aprendan, por lo que si somos eficaces, la distribución del rendimiento no tiene por qué asemejarse a la de la curva normal. En realidad, podemos decir que “nuestros esfuerzos educativos son infructuosos si el rendimiento de nuestros alumnos está normalmente distribuido” (Bloom, 1971, p. 49). Bien podría ser que en un grupo todos logren resultados apenas satisfactorios y nadie haya alcanzado un nivel de completo logro, o que todos lo hayan alcanzado. Es cuestionable que en un curso siempre todos obtengan una calificación sobre el 4, o que sistemáticamente y siempre haya algunos que no logran esta nota mínima (Antibi, 2003; Merle, 2018).



Efecto halo: sesgo cognitivo inicialmente descrito por Thorndike (1920) que, en el contexto de la evaluación educativa se manifiesta cuando, al corregir pruebas o trabajos, se hace un juicio sobre el desempeño del estudiante basándose en elementos de calidad generales (orden, claridad de la letra, presentación general) más que en los criterios específicos de la evaluación (Merle, 2018).



Contaminación entre los distintos criterios de evaluación: cuando ponemos una nota sacando una suerte de “promedio mental” de los atributos del trabajo de los estudiantes, basados en una impresión holística y que no se hace cargo de las distinciones entre criterios de evaluación o dimensiones del desempeño (Merle, 2018).



Asignar calificaciones a partir de pautas de corrección que nosotros mismos diseñamos, pero que ponen el foco en aspectos periféricos del aprendizaje; por ejemplo, cuando aspectos formales o de estructura suman más puntaje en una rúbrica que los aspectos asociados al manejo más esenciales de la disciplina: estudiantes que siguen las instrucciones y son ordenados, aunque cuando no manejen bien los contenidos esperados, van a obtener una calificación más alta que aquellos que, dominando los contenidos, presentan un trabajo menos estructurado (Fortser, 2017).



Asociar las calificaciones con la conducta de un estudiante o con sus características personales y familiares, emitiendo juicios subjetivos respecto de su rendimiento (Brookhart, 1994; Forster, 2017; Stiggins, Frisbie & Griswold, 1989); en la práctica, esto se traduce, por ejemplo, en acciones como ser más indulgentes con los errores de un estudiante que habitualmente tiene buen comportamiento y es participativo en clases, que cuando se trata de un estudiante que suele presentar conductas disruptivas o tiene bajo rendimiento en forma habitual (Dompnier, Pansu & Bressoux, 2006).

A estos sesgos y prácticas a la hora de calificar, se suma un problema adicional, que es que la nota, como medida resumen de los logros del aprendizaje, suele ser una combinatoria de muchos y diversos aspectos: como señalan algunos autores, es una “mezcolanza de actitud, esfuerzo y logro” (McMillan, Myran & Workman, 2002) o una verdadera “pócima de la bruja” (Ravela, Picaroni & Loureiro 2017), un caldero donde se combinan evidencias de aprendizaje, motivación, apego a instrucciones, disciplina y capacidad de trabajo, por mencionar solo algunas. Es importante precisar que no estamos desconociendo el valor y la importancia que la experiencia educativa contribuya a formar hábitos de estudio y a desarrollar habilidades transversales importantes como el esfuerzo y la perseverancia; de hecho, porque son importantes, debieran tener su propio lugar y no quedar “escondidas” en una nota unitaria que las junta y mezcla con otros asuntos, como el manejo de contenidos disciplinarios.

Debemos, por tanto, ser muy cautos y conscientes a la hora de interpretar el significado educativo que hay detrás de una nota, y debemos asegurarnos de que nuestros estudiantes entiendan qué significa ese número en relación con sus aprendizajes (Forster, 2017).

Para cerrar esta sección, es importante volver sobre la definición de calificación: tal como plantea el decreto 67/2018, se trata de una *representación del logro en el aprendizaje a través de un proceso de evaluación, que permite transmitir un significado compartido respecto a dicho aprendizaje mediante un número, símbolo o concepto.*

No caigamos en el error de creer que porque en vez de una escala de 1 a 7 usamos conceptos no estamos calificando... porque sí lo estamos haciendo. Y, por tanto, todos los resguardos para evitar los sesgos que hemos mostrado antes aplican también. “El problema que necesitamos solucionar no es si usamos letras, números o juicios para calificar (...) Los símbolos no son el problema. El problema es la falta de puntos de referencia estables y claros al utilizarlos (...) El problema es el hábito de usar una sola calificación, que no tiene un significado claro, acordado y estable para resumir todos los aspectos de un desempeño complejo (...) Las letras o los números, como todos los símbolos, ofrecen un modo eficiente de resumir información compleja, es tarea del docente darle sentido presentando hechos, juicios, diagnósticos y orientaciones en un formato amigable y documentado” (Wiggins, 1998, p. 247).

III. Recomendaciones para calificar (y en particular en tiempos de pandemia)



Tal como hemos señalado previamente, calificar el aprendizaje de los estudiantes siempre ha sido una tarea compleja en que dominan tradiciones muy arraigadas. A las múltiples decisiones derivadas de la calificación, a diferencia de otros países, en el nuestro se suma la promoción y la repitencia que tanto impacto y riesgos tienen en la trayectoria escolar y en la deserción. La situación sanitaria y de suspensión masiva de las clases presenciales en 2020, y al menos parcial en 2021, agudizan estas dificultades, agregando nuevos elementos e incertidumbre, al punto de que algunos países recomendaron durante 2020 simplemente suspenderla para priorizar otras funciones.

Aventuramos que muchas de las conclusiones y recomendaciones que a continuación tentativamente ofrecemos, son válidas para un contexto de educación presencial sin COVID-19 y algunas de ellas vienen sugiriéndose desde hace años. Sin embargo, la situación actual en algunos casos nos fuerza a implementarlas, constituyéndose así en una oportunidad para discontinuar tradiciones arraigadas que no se modifican por las dificultades que siempre conlleva realizar cambios que interrumpen el peso de su inercia.

A continuación se propone una síntesis de los principales elementos a tomar en consideración para la reflexión y toma de decisiones sobre la calificación del aprendizaje que pueden ser de utilidad en general, y en particular para el año 2021.



1. ¿Para qué y para quién calificar?

Las calificaciones (sean en forma de notas, símbolos o ‘conceptos’) cumplen la función de comunicar y certificar de modo muy sintético, el aprendizaje que se ha alcanzado en un área hasta un determinado momento en la trayectoria de dicho aprendizaje. Si hacemos una analogía entre esta trayectoria y una película, la calificación o nota aspira a ser una fotografía en un momento específico (el final de una unidad, de un semestre o del año) de un continuo mayor.

A partir de esa síntesis se derivan decisiones y consecuencias para distintos involucrados. Por ejemplo, al término de un año escolar, el equipo docente decide sobre la promoción de los estudiantes, los docentes del periodo siguiente (en el mismo establecimiento o en otro) debieran poder hacerse una idea general del nivel alcanzado por el estudiante y, por ende, tomar decisiones pedagógicas pertinentes, y los padres pueden concluir si su hijo o hija necesita apoyo o atención especial. Al finalizar la educación media también se toman decisiones de certificación (de la licencia de Educación Media) y se aporta información que incide en el ingreso a la educación superior a través del NEM (promedio de notas de la enseñanza media) y el ranking. También el propio estudiante recibe, a través de las calificaciones, un mensaje condensado sobre el nivel del desempeño logrado en cada asignatura, y podría tomar decisiones usando esa información como, por ejemplo, orientarse vocacionalmente.

Para varias de estas decisiones no se requiere una certificación externa como la que se da en el acta de notas que se oficializa en el Ministerio, y sería mucho más informativo que esta síntesis tuviera (o al menos se acompañara) de un significado sustantivo que no es posible expresar simplemente en una nota de 1 a 7 o mediante escuetos conceptos de S, B y MB. Para transmitir información al propio estudiante, a los padres o a los docentes del curso siguiente, es de mucha mayor utilidad una descripción como la siguiente: “En lectura el estudiante logra el nivel esperado al término de X básico, pues es capaz de leer diversos tipos de textos breves (p. ej. cuentos, avisos, fábulas), señalando de qué se tratan. Puede ubicar información explícita y leer entre líneas para comprender lo que no es explícito, además de emitir opiniones o sacar conclusiones basándose en lo que ha leído”.

Sin embargo, para otros propósitos tales como reportar al Ministerio de Educación o entregar información para decisiones de admisión a la educación superior, las calificaciones finales adquieren un carácter formal que, en nuestro país, se expresan en una escala de notas de 1 a 7, con decimales. Es este propósito de certificación oficial del nivel de aprendizaje alcanzado, de gran impacto por las decisiones sobre la trayectoria de los estudiantes, el que conlleva más desafíos para los establecimientos, especialmente para una situación como la actual.



2. Planificar la calificación anticipadamente, articulándola con la evaluación formativa

La ventaja que tenemos después de lo sucedido en 2020, es comprender que no es adecuado planificar considerando un solo escenario posible. En cualquier caso, incluyendo la alternativa improbable de que sea posible la asistencia presencial durante todo el periodo 2021, es deseable **ser muy selectivos a la hora de planificar instancias de evaluación sumativa calificadas, reservándolas para tareas de síntesis e integración** que efectivamente permitan evidenciar el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en aprendizajes que resulten nucleares para el área al término de una unidad, semestre o año. Es preferible considerar desde un inicio tareas de evaluación posibles de implementar tanto en un contexto presencial como virtual, cuyo proceso de realización provea la oportunidad de **entregar retroalimentación** en determinados hitos, para mejorar el desempeño **antes de la entrega o presentación final** que será calificada. De esta manera es posible articular la evaluación formativa realizada durante el proceso y la evaluación sumativa calificada en la entrega final.

Informar anticipadamente a los estudiantes cuáles son las tareas que serán calificadas, los criterios que se considerarán y las oportunidades que tendrán para recibir retroalimentación y mejorar, es crucial para la transparencia del proceso y para que ellos y ellas tengan claridad del desempeño esperado. Un modo de lograr esto es diseñar y comunicar una **“ruta del aprendizaje y evaluación”**, donde resulte claro la relación entre las actividades intermedias y la tarea a través de la cual deberán demostrar lo aprendido, los momentos en que se harán entregas o presentaciones parciales y se recibirá retroalimentación, y la rúbrica con que se valorará la entrega o desempeño final. Otra alternativa es **calificar** para un mismo objetivo de aprendizaje, el trabajo o presentación en que el o la estudiante haya demostrado su **mejor desempeño**.



3. No confundir más evidencia con más actividades o más pruebas para promediar

Para tener una calificación que sintetice lo aprendido, es frecuente utilizar el cálculo de un promedio, por ejemplo, de las notas obtenidas en sucesivas pruebas. Frecuentemente también, se entiende que al hacer más pruebas, se ofrecen más oportunidades al estudiante para subir dicho promedio.

En las circunstancias actuales podemos afirmar que **menos es más**. Lo central es ser muy selectivos para **elegir actividades de evaluación** en que los estudiantes requieran integrar y poner en juego lo nuclear de los aprendizajes que están desarrollando, demostrándolos en tareas de desempeño en que deben generar un producto, resolver una situación o **mostrar un desempeño que cuente como expresión sintética y relevante de dichos aprendizajes**. Más aún, es posible que algunas de estas tareas de evaluación soliciten integrar aprendizajes de distintas asignaturas en un solo proyecto o ejecución interdisciplinario, que pueda dar origen a calificaciones para cada una de ellas.

Una sola tarea bien diseñada puede entregar evidencias muy ricas del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, en una o más asignaturas, y dar origen a una calificación final que sea una buena síntesis de ellos.

Para tener suficientes fuentes de información sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante no es preciso haber administrado múltiples pruebas. Proyectos y trabajos que se desarrollan en un periodo algo más extenso, permiten al docente tener información a lo largo del proceso y verificar cómo y cuánto el estudiante ha ido avanzando hasta la ejecución o entrega final que es calificada. Privilegiar **calidad de las tareas de evaluación por sobre la cantidad** de ellas es el mensaje.



4. La autenticidad y autoría de las evidencias de aprendizaje

En el contexto escolar de pandemia, en que coexisten de modo simultáneo o secuencial modalidades presenciales y remotas, la inquietud por la autenticidad y autoría de las evidencias que se utilizan para calificar o poner nota es una duda frecuente de los y las docentes. ¿Qué estoy calificando cuando

pongo nota a un trabajo o prueba aplicada de modo remoto?, ¿representan estas respuestas el nivel de aprendizaje efectivamente alcanzado por el estudiante o es una nota al nivel de apoyo que ha podido entregarle su familia? O más concretamente: ¿puedo estar seguro de que esta es una evidencia de aprendizaje del propio estudiante o fue generada por un miembro de su familia o transmitida por un compañero mediante redes sociales? Las condiciones habituales de presencialidad que permiten a los docentes verificar la autoría de las evidencias de logro ya no son la norma, ni se puede contar con ellas con certeza para planificar instancias de evaluación sumativa calificada.

Considerando lo anterior, probablemente sea necesario tener en cuenta que, **en las condiciones actuales, las notas necesariamente contendrán un grado mayor de incertidumbre**, que puede reducirse si se opta por solicitar a los estudiantes que realicen tareas de desempeño o ejecuciones complejas para obtenerlas. Tareas como interpretar una melodía con un instrumento musical en una videollamada con instancias previas de práctica, escribir un cuento a través de sucesivas entregas, en que los estudiantes tengan la oportunidad de recibir retroalimentación del docente y de sus compañeros a través de WhatsApp, o realizar un proyecto a lo largo de varias semanas, son modos de recoger evidencia que favorecen que el docente verifique la autoría a través de **tareas que propician la integración de aprendizajes en un desempeño** de mayor significado y relevancia para los estudiantes.

Junto con lo anterior, **una menor frecuencia y presión por las notas y un mayor énfasis en el aprendizaje, pueden ser elementos centrales para contribuir a desincentivar conductas de plagio** por parte de los estudiantes.



5. La autoevaluación como fuente de información

Una práctica común implementada por los docentes durante 2020 fue la de considerar la autoevaluación de los estudiantes en la calificación final. El modo más habitual de hacerlo fue solicitarles que se asignaran una nota, que luego, con alguna ponderación, era promediada con la que asignaba el docente.

La nota final certifica la medida en que los estudiantes han alcanzado los aprendizajes que se espera para un determinado periodo y, sin duda, es el docente, más que el estudiante, **el responsable más calificado para llegar a una apreciación** al respecto. Sin embargo, en contextos de educación a distancia, o de presencialidad muy intermitente, son más restringidas sus oportunidades para observar directamente las manifestaciones del aprendizaje de sus estudiantes.

Si recordamos que evaluar no es lo mismo que calificar, una alternativa a promediar la calificación del docente con la autocalificación, es **solicitar al estudiante que reporte, de modo cualitativo, sus fortalezas, sus debilidades**, los problemas que identificó, en qué avanzó, ya sea a través de una breve encuesta, entrevista o reflexión escrita, o pidiéndole que elija la categoría de una rúbrica que piensa que mejor representa lo que ha aprendido. De este modo, **el docente puede** acceder a más

información para **tomar una decisión sobre la calificación que asignará, recurriendo a la perspectiva del estudiante como fuente de información.**



6. ¿Qué calificar? ¿Avances, logros o proceso?

La literatura especializada en calificación suele recomendar que no mezclamos en la nota final de una asignatura componentes distintos del logro de aprendizaje alcanzado para ese año escolar. De acuerdo con ello, la nota debiera representar cuánto logró aprender el estudiante de lo que se espera que aprendan los estudiantes en ese curso específico y para esa asignatura. El referente para comparar el logro del estudiante con las expectativas de aprendizaje son los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares y en el caso del año 2020 y 2021, el referente son los objetivos priorizados. Sin embargo, es muy relevante tener en cuenta que no solo se debe considerar lo que se esperaba que los estudiantes aprendieran, sino las oportunidades efectivas que se les pudo otorgar para que lo hicieran. Podríamos decir que **la calificación formal en una asignatura debiera sintetizar lo que el estudiante logró aprender, dadas las oportunidades que se le pudieron brindar para aprender.** Es posible que haya estudiantes específicos a los cuales simplemente no se proporcionó oportunidades de aprendizaje o estas fueron muy limitadas para algunos de los objetivos priorizados, por lo que la calificación solo debiera reflejar el nivel de logro de aquellos objetivos que el docente tiene mayor certeza de haber cubierto. Esto es especialmente relevante en estos años de pandemia. Dadas las condiciones de conectividad y otros factores, esto puede variar bastante de un establecimiento a otro, e incluso de un estudiante a otro dentro de un mismo curso. **El principio fundamental es que, dadas las circunstancias actuales, los estudiantes nunca debieran ser perjudicados asumiendo las consecuencias de una situación que excede con mucho lo que ellos pueden controlar.**

Los hábitos de trabajo (colaboración, participación, perseverancia, la puntualidad en las entregas), la frecuencia de la asistencia presencial o remota, y el avance logrado durante un determinado período, **son muy relevantes** y, sin duda, debieran ser reportados tanto al estudiante como a su familia. Sin embargo, **se recomienda que no se mezclen (es decir, no se promedien) con la nota o concepto que representa el logro de aprendizaje alcanzado** por el estudiante de acuerdo con los objetivos de aprendizaje para el año o período evaluado (Brookhart, 2020). Cuando se mezclan estas dimensiones y se representan con una sola nota o concepto, se pierde y confunde información. Promediarlos deriva en que una misma calificación podría representar niveles muy disímiles de resultados de aprendizaje en distintos estudiantes, **perdiéndose la oportunidad de comunicar en forma diferenciada (a) qué nivel de logro ha alcanzado el estudiante en los aprendizajes que se esperaba alcanzara en la asignatura, (b) cuánto ha avanzado desde que comenzó, y (c) qué aprendizajes ha logrado en sus estrategias, actitudes, hábitos y habilidades** de trabajo para seguir aprendiendo.

La literatura especializada sobre calificación recomendaría que lo ideal es **informar y reconocer por separado tanto a poderados como a estudiantes, estas tres dimensiones: los hábitos y habilidades**

de trabajo, el avance o progreso desde el comienzo del periodo y el nivel de logro de aprendizaje alcanzado. Por su parte, el registro para el acta de notas que se remite al Ministerio de Educación, tendría el propósito de certificar externamente el nivel de aprendizaje alcanzado, en referencia a los objetivos de aprendizaje (priorizados) para el periodo y tomando en cuenta, como hemos dicho, las oportunidades que efectivamente fue posible que los estudiantes tuvieran para lograrlos, es decir, la última de las dimensiones enumeradas. Sin perjuicio de estas recomendaciones de la literatura especializada, es necesario señalar que aquello que se califica y se reporta a los estudiantes y a sus padres, y que representarán las notas que se informan en el acta que se remite al Ministerio de Educación, son materia de reflexión profesional y de la toma de decisiones que nutre los reglamentos de evaluación de cada establecimiento.



7. Flexibilidad en los tiempos de entrega

Los estudiantes y sus familias varían enormemente en las condiciones de conectividad o en las facilidades para retirar materiales y guías y, por tanto, en las facilidades y tiempo del que disponen para completar sus tareas de evaluación. La puntualidad en la entrega suele ser uno de los aspectos valorados por los docentes, valoración que se expresa en muchas ocasiones mezclándola en la nota otorgada, ya sea ponderándola con algún porcentaje de ella o “restando puntos” por retrasos respecto de una fecha única de entrega para todos. Aunque pueda resultar contraintuitivo, establecer la misma regla de plazos para todos, en ocasiones puede ser contradictorio con lograr mayor equidad y también con el propósito de contar con evidencia de calidad sobre el nivel de aprendizaje efectivamente alcanzado por el estudiante.

Algunas opciones que pueden ayudar al respecto:

- **Comunicar claramente cuál fue el nivel de aprendizaje alcanzado en la tarea de evaluación y calificarlo separadamente de aspectos como la puntualidad.** Así, por ejemplo, el estudiante comprenderá que el ensayo o cuento que escribió alcanzó el nivel esperado, pero que, sin embargo, debe generar estrategias para planificarse mejor y completar su trabajo a tiempo. De esta manera, la calificación de logro, pone nota al aprendizaje que se buscaba y no a cuándo el estudiante lo demostró.
- **Dar oportunidades para practicar y mejorar** el propio desempeño entregando retroalimentación hasta que los estudiantes alcancen un nivel adecuado **antes de calificar.**
- De ser posible y pertinente, **considerar plazos que podrían ser diferenciados.**

Es importante tener en cuenta que el contexto es desafiante no solo para los estudiantes y sus familias sino también para los docentes. Las recomendaciones en materia de **flexibilidad en los tiempos de entrega requieren dosificación y un soporte y recursos que faciliten gestionarla** (tales como agendas y sistemas especiales de registro) **para no transformarse en una sobrecarga desmedida e inabordable para los docentes.**



8. ¿Notas o conceptos? ¿Cuánta precisión?

La normativa exige que el reporte de las calificaciones que el establecimiento entrega al Ministerio de Educación debe expresarse en una nota de 1 a 7, considerando decimales. Aunque existe una suerte de sentido común sobre el significado de estos números, este se limita a grados de distancia entre el desempeño alcanzado y el que puede considerarse como meramente aceptable (el 4), de excelencia (el 7) o nulo (el 1).

Nada informan estos números sobre qué tan bien y cómo ha logrado el estudiante escribir, cantar o interpretar un instrumento musical, o resolver problemas matemáticos nuevos utilizando qué operaciones. **Reemplazar las notas por porcentajes de logro o por rótulos** de ‘suficiente’, ‘bien’, o ‘muy bien’ **tampoco resuelve su falta de significado** para docentes, alumnos y apoderados.

Contar con una rúbrica que describa niveles crecientes de logro en los aprendizajes nucleares de la asignatura o para un área dentro de ella (por ejemplo, para lectura y escritura en el caso de Lenguaje) puede ser una gran ayuda para que el reporte sobre el aprendizaje adquiera significado. Normalmente una rúbrica de este tipo considerará descripciones de **tres o cuatro niveles de desempeño, a los cuales es posible asociar rangos de notas para efectos de reportar luego al Ministerio de Educación** (por ejemplo, 6 a 7 para el nivel más logrado, 5 para el previo a este, 4 para el que describe el aprendizaje suficiente y menos de 4 para el nivel menos logrado). **Dado que se trata de categorías descriptivas de desempeño, cada nota aquí no pretende simular la precisión de una regla milimétrica** en que es posible establecer distinciones a **nivel de decimales**. Los decimales resultarán, en el acta de notas remitida al Ministerio, como consecuencia de promediar las calificaciones obtenidas en distintas asignaturas, o en distintas áreas al interior de ellas.

Por su ventaja de otorgar significado a las notas, este modo de asignar calificaciones ha sido una alternativa recomendada desde hace más de quince años (ver MINEDUC, 2006), pero en las actuales circunstancias adquiere mayor interés, pues un elemento común tanto en las experiencias nacionales e internacionales reportadas en este documento, es que las prácticas de calificación recurrieron en 2020 a categorías amplias. En uno de los casos nacionales examinados, solo se distinguió dos categorías: un 3,9 cuando el estudiante no había logrado aún el nivel mínimo de aprendizaje en la asignatura, y un 6 ó 7 cuando sí lo había hecho. Del mismo modo, en varios estados de Estados Unidos solo se reportó dos categorías: “logrado” y “aún sin suficiente evidencia de logro”.



9. La promoción y repitencia

Tal como establece **el decreto 67** de evaluación y promoción escolar de 2018, para los estudiantes que presentan un nivel de logro de aprendizaje muy por debajo de lo esperado, lo central es la

definición que haga el equipo docente -en conjunto con los apoderados- de un **plan específico y efectivo para revertir su situación**. Esto es **imperativo** tanto en el caso que se defina promover al estudiante al nivel siguiente como si se opta por **la repitencia, que se considera como una medida extrema y excepcional**, pues no se le concibe como una estrategia adecuada para mejorar aprendizajes, dado que se asocia a un detrimento del sentido de autoeficacia (con su consecuente efecto en el rendimiento), pérdida del grupo de pertenencia y a un **mayor riesgo de deserción**. Todo lo anterior se agudiza en las circunstancias actuales en que conservar el vínculo con la comunidad escolar se torna más difícil. Al respecto, es interesante notar que **la orientación adoptada por varios países ha sido la de considerar un periodo más extenso (que el de un año) para lograr los aprendizajes esperados** para un determinado grado o nivel.

De acuerdo al mismo decreto, un determinado nivel de asistencia o nota, nunca deben entenderse como gatillante automático de la promoción o repitencia. Esta es una decisión profesional que ha de adoptarse en beneficio del estudiante, considerando el impacto en su aprendizaje y desarrollo. Esta norma general cobra especial relevancia en las actuales circunstancias, en que el criterio fundamental es que no sea el estudiante el que resulte perjudicado con una medida como esta en un contexto tan inestable y excepcional.

Es necesario reconocer que en las experiencias nacionales examinadas, hubo educadores que advirtieron sobre los posibles riesgos de deserción encerrados en anticipar una promoción automática generalizada. De acuerdo a su reporte y perspectiva, en población rural y más vulnerable, la “sombra” de una posible repitencia puede, paradójicamente, actuar como protector del derecho a la educación de los estudiantes y motivar a las familias a perseverar en apoyar la conexión de sus hijos con la escuela a pesar de las múltiples dificultades que deben sobrellevar. En otros casos, la calificación de fin de año fue un estímulo para que estudiantes que no se habían conectado durante meses lo hicieran.

Todo lo anterior no hace sino refrendar que se trata de decisiones complejas, tanto a nivel de cada establecimiento como de la política educacional a nivel nacional.



10. El trabajo en equipo al interior de los establecimientos

Las opciones involucradas en la calificación del trabajo de los estudiantes son complejas, tienen muchas aristas y requieren que el conjunto de profesionales de la educación acuerde criterios comunes y los formalicen. La última recomendación de este documento es posiblemente la más relevante. La evaluación tanto formativa como sumativa requieren siempre, y más en estas circunstancias, de mucha reflexión pedagógica de los equipos al interior de los establecimientos. Los puntos abordados aquí pueden ser una buena guía para iniciar la discusión y la acción.

Referencias Bibliográficas

Capítulo II

- **Antibi, A. (2003).** La Constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves. Paris : Math'Adore.
- **Bloom, B. (1971).** Mastery learning. En J. H. Block (Ed.), *Mastery learning Theory and practice* (pp. 47-63). New York: NY Holt, Rinehart & Winston.
- **Brookhart, S. (1994).** Teachers' grading: practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301.
- **Brookhart, P. (2020):** What Grading and Assessment Practices Could Schools Use in the Year Ahead?, The Answer Lab, Policy Analysis for the California Education.
- **Dompnier, B., Pansu, P. & Bressoux, P. (2006).** An integrative model of scholastic judgments: pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2). <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173572>
- **Forster, C. (Ed) (2017).** El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes.
- **Martínez Rizo, F. (2012).** La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875
- **McMillan, J.; Myran, S. & Workman, D. (2002).** Elementary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practices. *The Journal of Educational Research*, 95:4, 203-213
- **Merle, P. (2018)** Les pratiques d'évaluation scolaire. Paris: PUF
- **MINEDUC (2006)** Evaluación para el Aprendizaje Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2055>
- **MINEDUC (2018).** Política para el fortaleciendo de la evaluación en el aula. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2255>
- **Ravela, P. (2006).** *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas.* Montevideo, Uruguay: PREAL.
- **Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017).** *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* Montevideo: Grupo Almagro Editores.
- **Scriven, M. (1967).** *The methodology of evaluation.* En R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago, U.S.: AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation.
- **Scriven, M. (2013).** *The foundation and future of evaluation.* En S. L. Donaldson (Ed.), *The future of evaluation in society. A tribute to Michel Scrive* (pp. 11-44). United States of America: Information Age Publishing Inc.

- **Stiggins, R., Frisbie, D. & Griswold, P. (1989).** Inside high school grading practices: building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8(2), 5-14.
- **Wiggins, G. (1998).** *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- **William, D. (2011).** *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

